

Lenhardt, Gero; Stock, Manfred; Tiedtke, Michael

## **Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung. Das Beispiel der DDR**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 361-365. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero; Stock, Manfred; Tiedtke, Michael: Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung. Das Beispiel der DDR - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 361-365 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223775 - DOI: 10.25656/01:22377

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223775>

<https://doi.org/10.25656/01:22377>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
RITA SÜSSMUTH .....	17
CHRISTINE BERGMANN .....	24
KLAUS DIETZ .....	26

## II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? .....	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart .....	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne .....	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....	141

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung .....	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren .....	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne .....	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie .....	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie? .....	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert .....	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit .....	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion? .....	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels .....	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration .....	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie .....	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort .....	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern .....	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit .....	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik .....	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels .....	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis! .....	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung .....	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie .....	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien .....	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder? .....	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung .....	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....	304



URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“ .....	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung .....	319
KARLHEINZ A. GEISLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien .....	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium .....	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen .....	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR .....	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID	
Vorwort .....	367
ULRICH HERRMANN	
„Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds .....	369
REINHART WOLFF	
Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....	373
GÜNTHER SANDER	
Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....	377
REINHARD FATKE	
Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....	380
VOLKER SCHMID	
„Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld .....	385
BURKHARD MÜLLER	
War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens? .....	388
REINHARD HÖRSTER	
Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger. ....	392

#### IV. Podium

DIETER LENZEN

Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ .....	401
--	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	415
---	-----

# Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung

## Das Beispiel der DDR

### 1. Modernisierung

Verlieren die Konventionen der traditionellen Gesellschaft an Überzeugungskraft, dann tritt die Frage nach Erziehungszielen und geeigneten Erziehungsmitteln schärfer hervor. Was man tun soll, versteht sich immer weniger von selbst. Eine Antwort auf die Frage nach Zielen und Mitteln der Bildung soll die Wissenschaft liefern. In den entsprechenden Auseinandersetzungen verbinden sich mit dem Begriff der Verwissenschaftlichung von Bildung und Erziehung aber ganz unterschiedliche, ja gegensätzliche Vorstellungen und erzieherische Praktiken. In aller Kürze kann man sie so charakterisieren: Die sozialtechnische Rationalisierung bringt Lehrer und Schüler in ein versachlichtes Verhältnis, die Professionalisierung dagegen in eines, in dem sie als autonome Subjekte auftreten können. Modernisierung bedeutet im ersten Fall die Durchsetzung des sozialtechnischen Wertemusters, im zweiten die Institutionalisierung der Normen des modernen Individualismus.

Im sozialtechnischen Paradigma werden die Gesellschaft, die Erziehungsziele, die Lehrer und Schüler sowie die Unterrichtspraxis in versachlichenden Begriffen dargestellt. Diese Begriffe erhalten mit der Organisationsstruktur der Schule gesellschaftliche Macht, sie sind also nicht einfach Meinungen von Individuen.

Die *Gesellschaft* wird hier als ein technischer Funktionszusammenhang dargestellt und nicht, wie im konservativen Denken, als eine sittliche Ordnung. Der Fortschritt, den diese Anschauung repräsentiert, liegt in dem Gedanken, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht sakrosankt, sondern beherrschbar sind. Der Fortschritt ist aber nicht allzu mutig. Die bildungsökonomische Diskussion läßt das gut erkennen. Sie ersetzt LUTHERs Vorstellung von der gottgeschaffenen Berufsordnung durch die Vorstellung von der technischen Revolution, deren Naturnotwendigkeiten sich der einzelne zu beugen hat. Die Furcht vor der Bildungskatastrophe löst die Furcht vor dem strafenden Gott ab. Dieses Gesellschaftsbild wurde im Marxismus-Leninismus zur Staatsdoktrin. Im Westen dagegen konnte es sich, trotz Sputnik-Schock, als Bildungsplanung nicht etablieren.

Auch die *Individuen* werden neu definiert. Galten sie im konservativen Denken als Kinder Gottes, von ihrem himmlischen Vater bei Namen gerufen, so werden sie jetzt durch das Stereotyp der naturgegebenen Begabung definiert. Diese Begabungen bestimmten die Stellung des einzelnen in der technischen Leistungsordnung. Bildung wird als Kapital verstanden, von dem die Höhe des Sozialprodukts und die internationale Konkurrenzfähigkeit abhängen.

Die *Lehrer* schließlich gelten als fachlich versierte Experten, die ihre erziehungswissenschaftliche Expertise auf die Begabungen der Schüler anwenden und so die Qualifikationen produzieren, die die Gesetze der Natur durch den technischen Fortschritt diktieren.

Als instrumentelle Rationalität läßt sich schließlich der Sinn beschreiben, der in zahlreichen Strukturelementen der Schule und Unterrichtspraxis zum Ausdruck kommt. Da-

nach sollen die Schüler wie in einem naturwissenschaftlichen Experiment einem gut kalkulierten erzieherischen Reiz ausgesetzt werden. Damit der um so besser gezielt werden könne, müßten möglichst viele Kontextvariablen im Unterrichtsgeschehen unter Kontrolle gebracht werden. Standardisierung der Schüler und Curricula sollen die Komplexität des Unterrichtsgeschehens reduzieren. Entsprechend ist die Differenzierung und Formalisierung von Organisationskategorien im Bildungssystem eine der wichtigsten Formen bildungspolitischer Rationalisierung geworden.

Diese Strukturen sozialtechnischer Rationalität kennzeichnen die Schulen beider deutscher Staaten. Gleichzeitig haben sich auch Elemente durchgesetzt, die dem Wertmuster sozialtechnischer Rationalität widersprechen. In Westdeutschland wurde die Bildungsexpansion nicht an *Plangrößen* des sogenannten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs angepaßt, vielmehr gewann das *Grundrecht* auf Bildungsfreiheit an Autorität. Galten die Individuen in den Bildungsvorstellungen der DDR vor allem als ‚subjektiver Faktor‘, der auch durch Allgemeinbildung zu intensivieren wäre, versprach man sich im Westen noch von der beruflichen Fachausbildung ein Mehr an demokratischen Tugenden, und auf die sollte es an erster Stelle ankommen. Schließlich verloren auch naturwissenschaftliche Begabungstheorien ihre Autorität. Die Normen des Individualismus haben sich de facto auch in Ostdeutschland durchgesetzt, freilich nicht so kräftig wie im Westen.

## 2. Modernisierungskrise des Bildungssystems

Was besagt die hier getroffene Unterscheidung zwischen einer sozialtechnischen Modernisierung des Bildungssystems und Institutionalisierung der Normen des modernen Individualismus über Modernisierungskrisen im Erziehungswesen? Was ist überhaupt eine Modernisierungskrise in der Erziehung? Von Krise soll hier gesprochen werden, wenn ein Muster der Modernisierung systematisch den Erwartungen widerspricht, die sich mit ihnen verbinden, und wenn dieser Widerspruch öffentlich wird. Gemessen an diesem Krisenbegriff steckt nicht das Erziehungswesen schlechthin in einer Krise, sondern das Wertmuster sozialtechnischer Modernisierung. Die Normen des modernen Individualismus dagegen gewinnen in den Organisationsstrukturen der Schulen und in den Verhaltensorientierungen der am Schulleben Beteiligten an Autorität.

Das scientistische Verständnis von Erziehung und die ihm entsprechenden Organisationsstrukturen des Bildungssystems stoßen zunehmend auf Kritik. An der Bildungsentwicklung der DDR läßt sie sich besonders gut substantiieren. An zwei ganz heterogenen Gegenständen soll hier gezeigt werden, daß die mit Staatsmacht angestrebten Bildungsziele nicht erreicht werden konnten. Wir wählen die DDR, weil der sozialtechnische Fortschritt hier besonders ausgeprägt war und Erscheinungen, die auch dem Westen nicht fremd sind, hier deutlicher in Erscheinung treten.

(1) Es ist nicht gelungen, die Doktrin des Marxismus-Leninismus in den Köpfen der Schüler zu verankern.

Daß ideologische Indoktrinationsversuche im Bildungssystem der DDR gescheitert sind, ist offenkundig. Die politische Folgebereitschaft der Bürger war trotz Schule und Zensur so gering, daß die ostdeutsche Gesellschaft in wenigen Wochen in sich zusammensank. Daß jemand Leib und Leben für die alten Grundsätze riskiert hätte, ist nicht bekannt geworden. In welchem Zusammenhang steht dieses Scheitern aber zur sozialtechnischen Konstruktion dieser Indoktrinationsversuche. Über die Effizienz bestimmter Schulstruktu-

ren wird geforscht seitdem es Schulen gibt. Aber allgemein akzeptierte Antworten auf die Frage, wie man den kindlichen Lernbedürfnissen am besten entsprechen könnte, haben sich nicht gefunden. Man hat eine Vielzahl von Strukturelementen der Schule auf ihre Wirkung hin untersucht, überzeugende Einsichten über Kausalzusammenhänge liegen aber nicht vor.

Die immer noch dominierende sozialtechnische Rationalität des Schulunterrichts, so ist zu folgern, folgt nicht sachlichen Notwendigkeiten von Bildung und Erziehung, sondern einer mythischen Vorstellung von Sachlichkeit. Der Sache nach ist die Aneignung der Kultur immer ein subjektiver Prozeß. Dabei kommt es darauf an, daß sich die Schüler selbst ihr Verhältnis zum Gegenstand transparent machen können. Ihre Rolle im Lernprozeß ist notwendigerweise eine aktive. Der Versuch, sie gezielt in den Griff zu nehmen, steht dem aber gerade im Wege. Frontalunterricht, standardisierte Tests und Noten usw. lassen nichts von der Subjektivität des Schülers im Unterrichtsgeschehen deutlich werden, und so bringt sich der Unterricht selbst um die Chance, zur Aufhellung dieser Subjektivität beizutragen.

Diese Widersprüche zwischen Schule und Schülern waren der Wissenschaft in der DDR nicht unbekannt. Die üblichen Unterrichtsarrangements wurden auch problematisiert, auch von vielen Lehrern. Der Ausweg aus der szientistischen Unterrichtspraxis war den Schulen aber verlegt. Schulkritische und reformpädagogische Überlegungen aus der Vorkriegszeit hatte man nach 1945 zwar zunächst aufgenommen. Sie wurden aber als revisionistisch und bürgerlich bekämpft, nachdem sich die neue politische Macht konsolidiert hatte. Was nicht dem sozialtechnischen Wertmuster entsprach, wurde als Angriff auf Planbarkeit und Wissenschaftlichkeit verstanden, als ein Angriff auf Bildung schlechthin. Einsichten der Arbeitsschulbewegung standen in dem Ruf, das systematische Lernen zu bedrohen, dem der Primat zugesprochen wurde. Kern- und Kursunterricht galten als untauglich für den Aufbau der sozialistischen Schule. Komplexmethode und Projektunterricht wurden abgewehrt, weil sie als Bedrohung des Fachunterrichts und als Zersetzung der schulischen Organisationsstruktur und der Kollektiverziehung bewertet wurden.

Der weltweite Individualisierungsprozeß hat auch die DDR nicht ausgespart. Die Erziehungswissenschaft war für die daraus resultierenden Probleme und Spannungen im Schulbetrieb auch sensibel. Man hat den Widerspruch aber nicht im Sinne professioneller Autonomie der Lehrer, sondern im Sinne sozialtechnischer Rationalisierung aufzulösen versucht. Bei der Einführung des neuen Lehrplanwerks betonte NEUNER 1988, daß die zentral verfügbaren Fachlehrgänge eins seien mit der Logik der Heranbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten am konkreten fachlichen Gegenstand.

Mit der Perestroika wurden festgeschriebene pädagogische Gewißheiten in der pädagogischen Diskussion auch öffentlich in Frage gestellt. Mit den „Runden Tischen“ zu Bildungsfragen begann auch ein bildungspolitischer Aufbruch. Diese antibürokratischen Kräfte sind für die Erneuerung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern unerlässlich. Denn man kann die Normen des modernen Individualismus nicht per Okroi von außen implementieren.

(2) Es ist auch nicht gelungen, die schichtenspezifische Ungleichheit der Bildungschancen zu beseitigen.

Es ist in der DDR nicht gelungen, die Kinder aus Arbeiterfamilien fairer in den weiterführenden Schulen zu repräsentieren als etwa in der Bundesrepublik. Nach Kriegsende war es eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele in Ostdeutschland, das sogenannte

bürgerliche Bildungsmonopol zu brechen und das in Schule und Universität institutionalisierte alte Herrschaftspotential zu beseitigen. Bereits 1946 wurde damit begonnen, verstärkt Arbeiter- und Bauernkinder zum Studium an den Hochschulen zu bewegen. Dazu wurden die sogenannten Arbeiter- und Bauernfakultäten gegründet. Das war eine Art zweiter Bildungsweg mit Privilegierung der Arbeiter- und Bauernkinder. Entsprechende Zulassungskriterien garantierten ihre bevorzugte Aufnahme. Angestrebt war, daß die Zusammensetzung der Studentenschaft nach sozialer Herkunft der Klassen- und Schichtstruktur der Gesamtbevölkerung entsprechen sollte. Tatsächlich stieg auch der Anteil der Arbeiterkinder unter den Hochschulstudenten von ca. 4 % im Jahre 1945/46 auf 53 % im Jahre 1958.

An dieser Politik fällt auf, daß sie ständische Ungleichheit nicht beseitigt, sondern nur neu definiert hat. Die Figur des Mittelschichtkinds aus der Bildungsbourgeoisie wurde ersetzt durch die Figur des gesinnungstüchtigen Arbeiter- und Bauernkinds. Mit der Proklamation des Sieges der sozialistischen Produktionsverhältnisse zu Beginn der 60er Jahre trat das Bemühen um Funktionalisierung der Bildung für die Entwicklung der Produktion in den Vordergrund. MARGOT HONECKER prägte 1965 die Formel von der „Einheit von Ökonomie und Bildung“. In Begriffen wie Leistung und Wissenschaftlichkeit, die die antiimperialistischen Kampfmetaphern ablösten, kam das Selbstverständnis der neuen sozialistischen Intelligenz zum Ausdruck.

Gleichzeitig werden Tendenzen sozialer Schließung des Bildungssystems sichtbar. Hatte der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden der wissenschaftlichen Hochschulen im Jahre 1958 noch über 50 % betragen, so sank er seitdem auf eine Zahl zwischen 7 bis 10 % im Jahre 1989. Dieser Wert liegt deutlich unter der Vergleichszahl aus der BRD, wo 12 von 100 Arbeiterkindern die Hochschule besuchen. Absolut und auch im Vergleich mit den Kindern aus der Mittelschicht hatten die westdeutschen Arbeiterkinder größere Chancen in die Universität zu gelangen als ihre ostdeutschen Kollegen. Nicht die Erfahrung manueller Arbeit, sondern das Hochschulstudium wurde für die Eliten in der DDR konstitutiv. Darin gleicht die Entwicklung der ostdeutschen Herrschaftsverhältnisse derjenigen in Westdeutschland. So rekrutieren sich 1989 78 % der Hochschulstudenten aus der Schicht der Intelligenz. Anstelle des bürgerlichen Bildungsprivilegs etablierte sich ein Bildungsprivileg der sozialistischen Eliten. Die ostdeutsche Sozialstruktur erstarrte in einem stärkeren Maße als die westdeutsche.

Die Ursache der sozialen Schließung in den Schulen beruht auf ähnlichen sozialen Mechanismen wie diejenige im Westen. Auch im Osten waren die Mittelschichtkinder mit der Kultur weiterführender Schulen besser vertraut als die Arbeiterkinder. Letzteren fehlte es im Osten zudem an Motiven, sich im Wettbewerb um Bildungschancen nachdrücklich zu engagieren. In ihren Augen lohnten sich längere Bildungswege kaum, da die Einkommens- und Prestigevorteile im Verhältnis zu qualifizierter Facharbeit gering waren, wenn es überhaupt welche gab. Für Nivellierung von Einkommen und Prestige hatte das ideologische Stereotyp der „Führungsrolle der Arbeiterklasse“ gesorgt. Damit war aber ein Anreiz zum Schulbesuch beseitigt, der auch bildungsferne soziale Schichten motivieren kann. Bildung wurde als Wert und als Mittel sozialen Aufstiegs in den verschiedenen sozialen Schichten auch in der DDR unterschiedlich bewertet. Je höher das Bildungsniveau der Eltern desto mehr galt ihnen und ihren Kindern Bildung als Voraussetzung für eine befriedigende gesellschaftliche Stellung.

Ironischerweise bereiteten sich die Kinder der Intelligenz für den Bildungsaufstieg nicht zuletzt dadurch vor, daß sie als „Kampfbildung der Partei der Arbeiterklasse“ fun-

gierten. Sie übernahmen Funktionen in der FDJ und erwarben damit die Sozialkompetenz für ihre Karrierepläne. Ungefähr jedes zweite Kind von leitenden Angestellten hatte eine FDJ-Funktion an der Schule. Die Korrelationen zwischen Schulleistung, Übernahme einer FDJ-Funktion und sozialer Herkunft wurden immer enger. In einer Gesellschaft, die ganz zwangsläufig durch schichtspezifische Netzwerke und persönliche Abhängigkeitsbeziehungen konstituiert war, konnte die Intelligenz mit ihren machtpolitischen und intellektuellen Beziehungen viel stärker Karriereressourcen für ihre Kinder mobilisieren als die übrigen sozialen Schichten.

*Anschriften der Autoren:*

PD Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,  
1000 Berlin 33

Dr. Manfred Stock, Lehmbruckstr. 22, O-1017 Berlin

Dr. Michael Tiedtke, Hufelandstr. 24, O-1055 Berlin